



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja literacko-filmowa w procesie stymulowania aktywności twórczej dzieci w sferze języka

Author: Izabela Łuc

Citation style: Łuc Izabela. (2018). Edukacja literacko-filmowa w procesie stymulowania aktywności twórczej dzieci w sferze języka. "Cieszyński Almanach Pedagogiczny" (T. 5 (2018), s. 140-150)



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Izabela Łuc

Edukacja literacko-filmowa w procesie stymulowania aktywności twórczej dzieci w sferze języka

Aktywność twórcza w różnych dziedzinach przestała być sprawą wyłącznie jednostek zdolnych. Stała się ważnym zagadnieniem społecznym wynikającym z prawa zmiany i zmienności.

To nakazuje między innymi kształcenie dorastającego pokolenia do aktywnego uczestnictwa w procesie permanentnych zmian zachodzących w świecie. Jednak aktywne uczestnictwo w tych zmianach jest niemożliwe bez osobistego i twórczego zaangażowania się poszczególnych jednostek. Stąd też obowiązkiem szkoły jest wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów.

W. Puślecki¹

Przytoczona powyżej myśl, mimo że sformułowana jeszcze w poprzednim stuleciu, jakże aktualna obecnie, poświadcza pewną uniwersalność zadań, jakie współtowarzyszają edukacji i zorganizowanym czynnościom nauczyciela, skierowanym na wszechstronne pobudzanie sfer rozwojowych ucznia. W takim też kontekście wspieranie potencjału dziecka powinno być prorozwojową szansą, nie zaś edukacyjną fikcją².

Do jednych z nadrzędnych zadań nauki języka ojczystego dziecka zalicza się wprowadzenie je w świat kultury literackiej, i – w jej ramach – stopniowe zaznajamianie z bogactwem jego znaczeń, systematyzacja wiedzy o świecie, pobudzanie wyobraźni oraz przygotowanie do odbioru innych tekstów i wytworów kultury (m.in. muzycznych, plastycznych, audiowizualnych i reklamowych)³. Uwzględ-

¹ W. PUŚLECKI: *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*. Kraków 1999, s. 11.

² Por. H. KRAUZE-SIKORSKA: *Wspieranie twórczego potencjału dziecka – edukacyjna fikcja czy prorozwojowa szansa?* W: *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*. T. 1. Red. U. SZUŚCIK, B. OELSZLAEGER-KOSTUREK. Katowice 2014, s. 71–85.

³ Por. J. KIDA: *Literatura piękna czynnikiem inspirującym wrażliwość moralną i estetyczną*. W: *Literatura i sztuka a wychowanie*. Red. J. KIDA. Rzeszów 2001, s. 61: „we współczesnej kul-

niając owe determinanty, Zofia Adamczykowa wyróżniła w dydaktyce pięć rodzajów aktywności: sensomotoryczną (ujawniającą się w działaniu), emocjonalną (związaną z motywacjami i przeżywaniem), werbalną (dotyczącą ekspresji słownej), intelektualną (angażującą różne typy myślenia i obejmującą transformację wiedzy), recepcyjną (nastawioną na przyjmowanie informacji słownych, odbiór), wskazując jednocześnie na nieocenioną rolę i znaczenie książki, wyzwalającej w małym odbiorcy wszystkie z wymienionych form aktywności⁴.

Dziecięca percepcja literatury pozwala wskazać kilka aktywizowanych postaw, realizowanych na linii bodziec ↔ reakcja, wśród których decydującą rolę w rozwijaniu twórczych postaw pełnią: aktywność intencjonalna (inspirowana), aktywność naśladowcza, odtwórcza (polegająca na kopiowaniu, kliszowaniu, wzorów podczas zachowań reprodukcyjnych), aktywność dynamiczna (własne inwencje dziecka), aktywność kompatybilna (dokonująca się w wyniku łączenia oddziaływań dwóch bodźców na dziecko, np. literatury i adaptacji filmowej), aktywność twórcza (związana z twórczą ekspresją dziecka i wyzwalająca jego kreatywność, wyrażającą się w sferze działań o różnym charakterze)⁵. Wspomaganie rozwoju i aktywności twórczej małego dziecka możliwe jest dzięki dobrej znajomości wychowanka i jego środowiska wychowawczego (dokładnej obserwacji dziecka, rzetelnej informacji i ścisłej współpracy ze środowiskiem rodzinnym). Wykorzystanie tej wiedzy w praktyce umożliwia efektywne opanowanie treści nauczania, zapisanych w podstawie programowej, jak również dostosowania do tych czynników metod i form kształcenia, umożliwiających rozwój osobowości twórczej dziecka⁶.

Gabriela Kapica, wpisując współczesną edukację w kontekst rzeczywistości społecznej, zwraca uwagę na to, że „dokonujące się przemiany, jakich świadkiem jest współczesne dziecko, wymuszają zmiany w organizacji jego zachowań. Niezbędna jest intensyfikacja zabiegów wspierających i stymulujących jego rozwój jako jednostki samodzielnej, kreatywnej, elastycznej oraz skutecznej w działaniu”⁷. Konieczność innowacyjnego podejścia nauczyciela do owego problemu, uwidacznia się zwłaszcza dziś, w dobie rozwoju technologii i cyber-

turze literatura oddziałuje na uczniów nie tylko poprzez słowo, lecz także za pomocą innych dziedzin sztuki: teatru, filmu, malarstwa, muzyki i technicznych środków przekazu (radio i telewizji). Sztuka audytywna i sztuka audiowizualna, wydatnie korzystają z twórczości literackiej, którą jednocześnie propagują, ale oddziałują na odbiorcę własnymi środkami artystycznego wyrazu”.

⁴ Z. ADAMCZYKOWA: *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*. Warszawa 2001, s. 51–52.

⁵ Por. R. GLOTON, C. CLERO: *Twórcza aktywność dziecka*. Przekł. I. WOJNAR. Warszawa 1985, s. 56–57.

⁶ Por. D. KRZYWOŃ: *Rozwijanie aktywności twórczej i wpływ na wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*. W: *Literatura i sztuka...*, s. 181; D. CZELAŁKOWSKA: *Twórczość a kształcenie języka dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków 1996.

⁷ G. KAPICA: *Enigmatyczny trening twórczości*. „Życie Szkoły” 2008, nr 3, s. 5.

netyki, w dobie wszechobecnej kultury konsumpcyjnej – ponowoczesności⁸. Kultura ta determinuje w większości wypadków dziecięcą konceptualizację świata (umiejętność spostrzegania i nazywania świata i jego elementów), oswojanie się z wartościami i przyswajanie ich, wrażliwość na bodźce zewnętrzne (społeczno-środowiskowe), a zwłaszcza pamięć, uwagę, koncentrację, myślenie konwergencyjne i dywergencyjne. Kultura ponowoczesna ukształtowała nowy typ masowego odbiorcy, reagującego na bodźce ikoniczne i foniczne, które nie są skoncentrowane na trwałym rozwijaniu pamięci i myślenia, tylko na odtworczym odbiorze sygnałów i komunikatów płynących z atrakcyjnych – ale niekoniecznie wartościowych dla rozwoju dziecka – źródeł. Taki model obcowania ze znakiem werbalnym i ikonycznym wypacza dziecięcą wrażliwość wnikliwej obserwacji, zestawienia jej z własnym doświadczeniem i wyciąganie na tej podstawie szczegółowych wniosków. Odbiera też dziecku możliwość rozwoju sfer poznawczych, doprowadzając do zaniku oczekiwań wobec wartości, oraz utrudnia kształtowanie się na tej podstawie gustów krytycznych.

Istotnym ogniwem mającym za zadanie wspomagać wszechstronny rozwój dziecka, i zarazem uzupełniającym dziecięcą deficyty kształtowane przez obraz nowej, konsumpcyjnej, ponowoczesnej kultury, jest szkolna edukacja polonistyczna, permanentnie poszukująca „pośrednika i mistrza w osobie wychowawcy, który pomógłby odnaleźć młodemu człowiekowi własną drogę do wielkiego domu kultury i tradycji”⁹. Na takim też gruncie kulturowych uwarunkowań i społecznych oczekiwań konkretyzuje się rola polonisty, który powinien pomóc uczniom odnaleźć właściwą drogę rozwoju, nadać sensowny kierunek procesowi indywidualnego odkrywania wewnętrznego potencjału twórczego oraz nauczyć ich trudnej sztuki umiejętnego czerpania satysfakcji z procesu poznawania i odkrywania „tajemnic” twórczości i samych siebie, jako osób twórczych.

Nawiązując do myśli Zbigniewa Pietraśińskiego, iż „podstawową zasadę procesu twórczego stanowi selekcja, przetwarzanie i łączenie elementów poprzedniego doświadczenia w sposób, którego rezultaty kojarzą w sobie nowość z jakąś użytecznością”¹⁰ oraz biorąc pod uwagę fakt, że w procesie twórczym, podobnie jak w procesie rozwiązywania problemów, występują dwie podstawowe klasy operacji generowanie (wytworzenie pomysłów – hipotez i metod) oraz

⁸ Por. M. TRYŚNİSKA: *Czy cel uświęca środki? – o (nie)szkodliwym łamaniu normy językowej w filmach animowanych dla dzieci*. W: *Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. D. KARKUT, T. PÓŁCHŁOPEK. Rzeszów 2010, s. 129–140; I. ŁUC: *Deprecjacje językowych wartości na przykładzie adaptacji komiksowej „Włatcy móch”*. W: *Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. D. KARKUT, T. PÓŁCHŁOPEK. Rzeszów 2010, s. 141–152.

⁹ B. MYRDZIK: *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*. W: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*. Red. B. MYRDZIK. Lublin 2000, s. 175.

¹⁰ Z. PIETRASIŃSKI: *Myślenie twórcze*. Warszawa 1969, s. 31.

ocena i sprawdzanie pomysłów¹¹, świadoma wzajemnych oddziaływań literatury i filmu¹², postanowiłam wykorzystać technikę asocjacji (dwupłaszczyznową stymulację) nośników kulturowych. Wykorzystałam pierwszy nośnik, odwołujący się do edukacji literackiej (czytanie tekstów literackich – bajek), drugi – do edukacji filmowej (adaptacja tekstów – animacja), by w obrębie tych skompiłowanych form przekazu tekstu i obrazu, oraz wyzyskując pełny ogląd i zrozumienie, w precyzyjny sposób zbadać poziom aktywności twórczej dziecka w sferze języka.

Warto dodać, że badania empiryczne odnoszone do wzbogacania słownika dziecięcego (dzięki cyklicznym kontaktom z tekstem literackim) nie są zjawiskiem nowym, zarówno dla współczesnej pedagogiki, dydaktyki i psychologii, jak i ich interdyscyplinarnych ujęć. Tezy o znaczącym wpływie literackich tekstów na słownik dziecięcy¹³, uzasadnione wynikami badań, pojawiały się w literaturze przedmiotu niejednokrotnie¹⁴. O roli filmu animowanego we wspomaganiu rozwoju dziecka (m.in. dziecięcej aktywności jako odbiorcy, będącej wynikiem przeżyć w czasie projekcji, ujawniającej się w zachowaniach, identyfikacji z bohaterem w zabawie, wykorzystaniu filmu do utrwalenia wiadomości i realizacji określonych celów wychowawczo-dydaktycznych, rozwijaniu twórczej wyobraźni, kształtowaniu właściwych zachowań społeczno-moralnych, stwarzaniu okazji do ćwiczeń w mówieniu) obszernie pisała Maria Kielar-Turska¹⁵, odwołując się do wyników przeprowadzonych badań.

¹¹ J. KOZIELECKI: *Zagadnienia psychologii i myślenia*. Warszawa 1966, s. 26.

¹² Por. J. PLISIECKI: *Literatura, film, telewizja – wzajemne oddziaływanie*. W: *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*. Red. B. MYRDZIK, I. MORAWSKA. Lublin 2007, s. 231; B. DYDUCH: *W poszukiwaniu metod edukacji ikonicznej*. W: *Uczeń w świecie języka i tekstów*. Red. J. NOCOŃ, E. ŁUCKA-ZAJĄC. Opole 2010, s. 97–103.

¹³ Rozwój słownictwa dzieci determinują różne czynniki, często o odmiennej strukturze i przebiegu – począwszy od rozwijania procesów poznawczych: pamięci, uwagi i koncentracji, myślenia o charakterze konkretno-obrazowym, dywergencyjnym, a skończywszy na umiejętności intertekstualnego łączenia (oraz wiązania w logiczną całość) ich treści w odpowiednie struktury spostrzeżeniowo-semantyczne, sensowne układy funkcjonalne, odwołujące się do konkretnych desygnatów lub procesów językowych (w tym do sprawności językowej i komunikacyjnej małego użytkownika kodu językowego).

¹⁴ Por. m.in. M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA: *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa 1994; *Kształcenie języka dziecka w młodszy wieku szkolnym*. Red. J. KIDA. Rzeszów 1997; J. PORAYSKI-POMSTA: *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*. Warszawa 1994.

¹⁵ M. KIELAR-TURSKA: *Rola filmu animowanego w pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola*. Warszawa 1978; *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, red. M. TYSZKOWA. Warszawa–Poznań 1977. Por. również: „Język jest dla dziecka [...] tworzywem dla działalności twórczej (funkcja poetycka) oraz staje się w toku rozwoju coraz bardziej obiektem poznania (funkcja metajęzykowa). [...] Wyróżnić można trzy rodzaje aktywności dziecka w odniesieniu do języka: używanie (do czego służy?), tworzenie (co można z nim zrobić?), poznanie (jak jest zbudowany, dlaczego można i należy się nim posługiwać?). [...] Należy tu podkreślić,

Język jest obszarem twórczości dziecięcej¹⁶, narzędziem aktywności kreatywnej. Jego „twórczy charakter tkwi z jednej strony w jego funkcji poznawczej, w drugiej zaś w funkcji estetycznej”¹⁷. Jak wiadomo, wczesne dzieciństwo to okres, w którym słowa zyskują określone znaczenie, a „rozwój mowy daje okazję do poszukiwania coraz to nowszych i doskonalszych sposobów posługiwania się językiem”¹⁸. Aby dziecko mogło działać aktywnie i twórczo, dyspozycje te należy poddać czynności stymulowania. Stymulacji skierowanej na cykliczne odkrywanie czegoś nieznanego, by zdobywało ono coraz to nowsze dyspozycje – wiedzę i umiejętności, a wcześniej nabyte – pogłębiało. W działaniach tych istotną rolę odgrywa właściwa organizacja dydaktycznych środków działania (stymulowania właśnie), które na poszczególnych etapach realizacji zadań odpowiednio kształtują rozwój dziecka, umożliwiając mu przyswajanie (w sposób właściwy i trwały) konkretnych umiejętności.

Słowo ma dla dziecka walory zabawowe, a zabawy słowne wyzwalają zdolności poznawczą dziecka, jego twórczą aktywność (wdrażając do samodzielnego myślenia, samokontroli, samooceny i samokształcenia), uczą analizowania i systematyzowania różnych treści czy zachowań komunikacyjnych. Możliwość wykorzystania tekstów literackich z jednoczesną metodą oglądową (animacje bajkowe¹⁹) stanowi atrakcyjną metodę edukacyjnego, w szerokim rozumieniu, wspomagania rozwoju dzieci. Ważnym elementem tego procesu jest, by po dokonaniu oglądu animacji/prezentacji tekstu literackiego nie zabrakło aktywności zabawowej, gdyż „wspólna zabawa i konwersacja [...] stwarzają środowisko bogate pod względem językowym i dostarczają dziecku istotnych dla rozwoju jego własnych umiejętności językowych doświadczeń”, będąc tzw. *spotkaniami w diadzie*, w których uczestnicy działają wspólnie²⁰.

iz dziecko musi przejść i przechodzi w swym rozwoju sekwencję: używanie → tworzenie → poznawanie” (A. BRZEZIŃSKA: *Styl komunikacji dorosłego z dzieckiem a aktywność twórcza dziecka w sferze języka*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1986, nr 9, s. 513).

¹⁶ Por. np.: R. STAWINOĞA: *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*. Lublin 2007, s. 42; J. ŁASKOWSKA: *Rozwój aktywności twórczej dziecka w sferze języka*. Kraków 2007, s. 21.

¹⁷ J. KIDA: *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL, J. OŹDŹYŃSKI. Kraków 1997, s. 303.

¹⁸ R. STAWINOĞA: *Twórcze przyswajanie i używanie języka przez dziecko*. W: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. T. 1. Red. M. T. MICHAŁEWSKA, M. KISIEL. Kraków 2001, s. 164.

¹⁹ Edukacja filmowa „to pewien proces, czyli system czynności, system powiązanych ze sobą oddziaływań wychowawczych oraz przekazywania określonej wiedzy i kształtowania umiejętności. Proces ten winien się dokonywać nie w trybie realizowania prostego schematu komunikacji przebiegającej od nadawcy do odbiorcy, lecz na drodze świadomie kształtowanych interakcji” (E. NURCZYŃSKA-FIDELSKA: *Film w kręgu kultury literackiej. Z teorii i praktyki pedagogicznej*. W: *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*. Red. E. NURCZYŃSKA-FIDELSKA, B. PARNIEWSKA, E. POPIEL-POPIOŁEK, H. ULIŃSKA. Warszawa–Łódź 1993, s. 13).

²⁰ H.R. SCHAEFFER: *Rozwój języka w kontekście*. W: *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Red. A. BRZEZIŃSKA, T. CZUBA, G. LUTOMSKI, B. SMYKOWSKI. Poznań 1995, s. 188.

Przedmiotem artykułu jest opis wyników eksperymentu, w którym zastosowano kwestionariusz pytań i dokonano analizy treści wypowiedzi dzieci. Jego nadrzędnym celem badawczym była próba odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu, w dobie globalizacji, aktywność twórcza dzieci w sferze języka (stymulowana metodami generowanymi przez edukację literacką i filmową, przez różne media) oddziałuje na stopień/poziom rozumienia kodu werbalnego oraz ikonicznego, i jakie są efekty przyswajania tych umiejętności w postaci translokowania ich na grunt zachowań komunikacyjnych²¹ (na przykład, podczas zabaw językowych). Badaniami objęto 197 dzieci: 67. sześciolatków (35. chłopców, 32. dziewczynki); 45. siedmiolatków (18 chł., 27 dz.), 52. ośmiolatków (25. chł., 27 dz.) oraz 33. dziewięciolatków (17 chł., 16 dz.)²² uczęszczających do przedszkoli oraz szkół wiejskich i miejskich. Badania, obejmujące aktywność komunikacyjnojęzykową dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym przeprowadzono w grupie wiekowej od 6 do 9 lat, gdyż w tym okresie rozwojowym wzrasta poziom kompetencji językowych i poszerza się zasób słownictwa.

Przeprowadzone w grupie eksperymentalnej zajęcia oparto na specjalnie sporządzonym scenariuszu „W krainie Smerfów”. W celu zbadania słownictwa dzieci wykorzystano następujące teksty literackie: *Smerfomaszynka*; *Setny smerf*; *Smerfny rycerz*; *Smerfy i nawiedzony zamek*; *Smerfy i straszny Krakuska*; *Smerfowa zupa*; *Smerfy i wielka mucha BZZ* oraz odpowiadające im „tytułarnie” odcinki animacji bajkowych.

Eksperyment trwał siedem tygodni i był realizowany w czterech etapach: *I. Etap początkowy*, ustalający i weryfikujący dziecięcą znajomość specyfiki języka bohaterów (Smerfów); *II. Etap właściwy*, obejmujący wprowadzenie i prezentację tekstów literackich (również elementy ich teatralizacji) oraz emisję animowanych bajek (postępujący zgodnie z przyjętym harmonogramem realizacyjnym w ramach jednego utworu/odcinka²³); *III. Prezentacja, analiza i doskonalenie twórczych efektów* – zgłębianie tajników dziecięcego języka; *IV. Etap weryfikacji* przeprowadzonych badań oraz ustalenia, w jakim stopniu edukacja literacko-filmowa wpłynęła na język dzieci w poszczególnych grupach wiekowych.

²¹ Właściwie dobrany repertuar bajek animowanych dla dzieci może kształcić umiejętności interpersonalne, dzięki którym nabywają one umiejętności skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, w twórczy sposób rozwiązują problemy, efektywnie współdziałają w zespole, planują, organizują i oceniają swoje uczenie się oraz pracę swoich rówieśników.

²² Zastosowane skróty: chł. – chłopcy, dz. – dziewczynki.

²³ Etapy postępowania w ramach jednego tekstu/animacji: 1) Przygotowanie grupy, 2) Prezentacja wytworów kultury: słuchanie przez dzieci tekstów czytanych przez nauczyciela/ogląd projektowanych z kaset video; 3) Opowiadanie treści wysłuchanego tekstu/obejrzanej animacji, 4) Zakończenie zajęć w formie dyskusji oraz zabawy tematycznej związanej z wysłuchanym tekstem/projektowanym odcinkiem bajki (por. zabawa sytuacyjna, rytmiczna, muzyczna czy plastyczna) ustalające poziom zrozumienia treści czytanego tekstu/oglądanej bajki.

Wartościowanie języka Smerfów w zachowaniach językowych dzieci

Swoisty dla niebieskich postaci język, czytelny i atrakcyjny dla odbiorcy dziecięcego, jest jednym z najważniejszych składników tekstu kultury pod tytułem „Smerfy”. Jest tym elementem, za pomocą którego stworzono specyficzny kod przekazu, wyróżniający ten cykl bajek spośród innych. Aby ustalić fakt, czy dzieci dostrzegają charakterystyczne cechy języka, jakim posługują się Smerfy, i jaki jest ich stosunek do niego (czy im się podoba, czy go akceptują i przenoszą do codziennej komunikacji), poproszono je o rozszyfrowanie powiedzonek: *jest smerfastyczny, coś wysmerfować, coś musiało się zesmerfować/zesmerfic w Twojej maszynie, smerfowanie pogody, smerfny pomysł*, którymi posługiwali się bohaterowie czytanych bajek.

Zadanie to miało na celu zweryfikowanie poziomu i charakteru dziecięcej recepcji – w jaki sposób dzieci identyfikują i rozumieją występujące w bajkach słownictwo, i w jaki sposób przyswajają je podczas własnych prób tworzenia podobnych form podlegających procesom derywacyjnym „obróbek” (m.in. afiksalnej).

Wyniki przeprowadzonych badań dowodzą, że naturalna dziecięca spontaniczność zdeterminowała strukturę i spójność wypowiedzi²⁴. Wynotowane z różnych grup wiekowych dziecięce wypowiedzi cechuje podobny sposób stosowania jednostek językowych w zdaniach wzorowanych na języku bohaterów bajkowych. Dzieci, tworząc odpowiedniki dla metaforycznego epitetu *smerfastyczny*, podawały najczęściej formuły typu: *bardzo fajny, (taki) super, cudowny, fajny, dobry, fantastyczny, piękny, świetny* i ich kompilacje (*bardzo: dobry, piękny, fajny; super fajny*) czy też bardziej indywidualne, rozbudowane formy wypowiedzi, jak: *smerfastyczny oznacza, że jest super zrobiony, taki wyjątkowy i ekstra; że jest to po prostu najfajniejszy; taki, że umie Smerfów stwarzać; wybuchowy; oznacza, że coś jest przefajne i superowe*). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że dzieci rywalizując ze sobą w odszukiwaniu i podawaniu określeń dla *smerfastycznego* wynalazku, potwierdziły, że w wyborach tych kierują się również modą językową wykreowaną przez kulturę konsumpcyjną. Te zachowania językowe odsłoniły dziecięce tendencje do aktów dublowania pewnych wartościujących określeń (por. wyrazy z języka potocznego i socjolektu/żargonu uczniowskiego: *fajny, bombowy; odjazdowy, czaderski, odlotowy, zajefajny, zarąbisty* – podawane przez ósmio- i dziewięciolatki oraz z języka reklamy: *extra, mega, supcio, supciowy, super, supernowy, superancki, superski, superodlotowy, lepszy niż inne, nie do podrobienia, niesamowity, niezwykły, bezkonkurencyjny, oryginalny* – dziewięciolatki). W podobny sposób dzieci definiowały wyrażenie *smerfny pomysł* (zda-

²⁴ Za relewantne cechy zgromadzonych dziecięcych wypowiedzi uznać można: redukcję zdań (zdania urywane), liczne wtrącenia; mieszanie form gramatycznych oraz składniowych.

niem większości to: *odjazdowy / super / (bardzo) dobry / fantastyczny / świetny / fajny / dobry / na topie / superalski / najlepszy / świetny / smerfastycznie dobry 'pomysł'; jakiś fajny pomysł wymyślić, a potem go wykonać*.

Na podstawie zgromadzonych wypowiedzi można stwierdzić, iż *losy smerfo-maszynki-pogodynki* przedstawione w jednej z bajek, na tyle pobudziły wyobraźnię dzieci, że stały się inspiracją do interpretacji kolejnego zwrotu – *coś musiało się zesmerfować w maszynie* (por. *coś musiało się popsuć/zepsuć* – wynotowane wśród wypowiedzi dzieci z każdej grupy wiekowej; *uszkodzić* – 8-latki; *spalić* – 6-latki, 8-latki, 9-latki; *coś się pomieszało w maszynie* – 8-latki; *coś przekręcić/przekombinować/coś musiało zwariować w maszynie* – 8-latki) oraz zrodziły próbę podania skonkretyzowanej usterki (por.: *jakiś kabel się odłączył* – 8-latki; *coś wyleciało z maszyny* – 9-latki; *coś wyleciało w powietrze* – 6-latki). Według dzieci zwrot *coś wysmerfować* może też oznaczać: *zrobić coś* (wszystkie grupy wiekowe); *zrobić coś takiego fajowskiego* (9-latki) oraz *jak się Smerfom nudzi, to trzeba zrobić coś fajnego*; *coś wyczarować* (7-latki i 8-latki); *coś ugotować* (7-latki); *coś wymyślić* (7-latki); *zmajstrować coś* oraz *zrobić coś genialnego* (8-latki); *coś stworzyć* (6-latki); *stworzyć coś odlotowego, zbudować coś bardzo fajnego, zrobić jakiegoś psikusa* (9-latki).

Smerfowanie pogody było kolejną formułą, o zdefiniowanie której poproszono dzieci (por. wybrane ujęcia: *czarowanie pogody, zaklinanie pogody, zmienianie pogody na inną/ladną* – wszystkie grupy wiekowe; *przewidywanie pogody; sterowanie pogodą; ustawianie pogody; mówienie pogody; głoszenie pogody; ukraść pogodę; stworzyć pogodę, ogłosić pogodę* – 9-latki; *mówienie pogody* – 6-latki; *głoszenie pogody/że można przewidzieć pogodę/można sterować pogodą/można ustawić pogodę* – 8-latki).

Smerfny komunikat – przykładowe wypowiedzi dzieci

Przeprowadzane badania dowodzą, że dzieci, których zadaniem było stworzenie *smerfnego komunikatu*, nie miały również problemów ze zrozumieniem wypowiedzi swoich kolegów (teksty te, choć zawierały dużo wyrazów ze *smerfowego języka*, były formułowane czytelnie i spójnie²⁵). Chętne dzieci miały za zadanie ułożyć krótką, dowolną wypowiedź (do dwóch zdań), która zawierałaby *smerfastyczne* wyrazy, pozostałe zaś miały za zadanie rozszyfrować, co również miał na myśli, stosując ów komunikat. Polecenia te, pobudzając dziecięcą inwencję twórczą, okazały się być atrakcyjną formą zabawy. Warto dodać, że

²⁵ Te formy zachowań komunikacyjnojęzykowych poświadczają akty nabycia pierwszych (elementarnych) umiejętności intertekstualnego odczytywania tekstu kultury.

wynotowane wypowiedzi potwierdziły też adekwatny do wieku dzieci poziom nabytych kompetencji językowych i przyswojony zasób słów, czego przykładem są m.in. prawidłowe konstrukcje zdań złożonych, w których zawarto abstrakcyjne twory z podstawą słowotwórczą *smerf*. Dowodzą tego wybrane wypowiedzi: 6-latków (por.: *Smerfastycznie smerfny ten tort, który upiekł Łasuch; Smerfuś znów zesmerfował z wioski; Pracuś wynalazł smerfastyczny wynalazek, ale Smerfy zepsuli i wszystko się zesmerfiło; Trzeba smerfastycznego wynalazku, żeby wszyscy się cieszyli*); 7-latków (por.: *Wczoraj smerfastycznie bawiłem się z kolegami; Mama upiekła smerfastycznie dobre ciasto; Wczoraj tak się wysmerfowałem na rowerze, że normalnie odechciało mi się smerfowania*); 8-latków (por.: *Jasiek smerfastycznie zesmerfował swoje smerfastyczne śniadanie i Pani go zesmerfowała, że tak szybko smerfuje; Najbardziej smerfastycznym zajęciem jest smerfowanie na rowerze; Mój brat miał smerfny pomysł i poszedł posmerfować na komputerze*); 10-latków (por.: *Kamil wysmerfował w swoim zeszytcie smerfastyczny kleks; Lubię smerfować słodczy, bo smerfastycznie smakują; Mój smerfastyczny pies zesmerfował sąsiadowi cały ogród; Tata zesmerfował wczoraj lampę i mama się na niego zesmerfowała*).

Wynotowane formy językowe poświadczają, że tworzące wypowiedź 6-latki używały *smerfowego* języka tylko w odniesieniu do animowanej bajki (a nie – jak robili to ich starsi koledzy – do opisu sytuacji z życia codziennego). Zachowania językowe dzieci w wieku wczesnoszkolnym ujawniły z kolei, że lingwistyczna zabawa umożliwia konstruowanie wypowiedzi, które nazywają („oswajają”) indywidualne doświadczenia, uczucia czy pragnienia. Dokonując analizy zgromadzonych wypowiedzi dzieci warto przywołać definicje stworzone dla złożenia *smerfomaszynka-pogodynka*.

Obok typowych wyjaśnień, że *smerfomaszynka-pogodynka*, była to *maszynka, urządzenie do przedstawiania pogody*, pojawiły się też wypowiedzi metaforyczne (por. najczęściej przywoływane: *Maszynka do przedstawiania pogody; Taka maszynka, co można było wytworzyć deszcz albo słońce albo śnieg; Urządzenie do zmieniania pogody; Dzieło Pracusia/Wynalazek Pracusia; To było takie urządzenie do wytwarzania pogody; Taka maszyna do robienia pogody; Maszynka zmieniająca pogodę; Smerfomaszynka, że tam są namalowane pogody, i że można je zmieniać*). Por. indywidualne próby definiowania pojęcia *smerfomaszynka-pogodynka*: *To było takie nieszczęście, co spadło na wioskę; Jak był Smerf w stroju kąpielowym to świeciło słońce, a jak Smerf z parasolem to padał deszcz, i Smerfy wybierały, jaką chciały mieć pogodę – taka pogoda na zamówienie; Ta maszyna robi takie coś, że zmienia się pogoda, jak w kalendarzu z porami roku. Że raz jest lato, potem zima i wiosna, i wszystko się zmienia; Przez to była taka bardzo wielka ulewa; Taka wielka maszyna, co miała wskaźniki i robiła pogodę; To jest taka dosyć duża maszyna, gdzie są wskaźniki, i gdzie jest pogoda napisana*. Por. też przykłady definicji o niskim stopniu spójności: *Maszynka do pogody, co zepsuli farmer i Poeta; To było tak, że przedstawiali tam, tam, tam, no i zaraz dlatego*

chmury nadchodziły, przychodziły i w koło tak; Jak oni tak przedstawiali, to Farmer miał deszczu trochę, a Poeta słońce do wiersza, co go natchnęło.

Wynotowane wypowiedzi dzieci biorących udział w eksperymencie potwierdziły, że język, jakim posługują się *Smerfy* pobudza ich wyobraźnię i inwencję twórczą, dostarczając im gotowych schematów²⁶ (podstaw) do tworzenia nowych (również innowacyjnych) form językowych, podyktowanych indywidualną motywacją komunikacyjną (stosowanych m.in. podczas zabawy z rówieśnikami oraz wymiany interpersonalnych doświadczeń).

Wychodząc naprzeciw wymogom współczesności, odnoszącym się do podejmowanych przez pedagoga czynności dostarczania dziecku przestrzeni do rozwoju, wykorzystywania działań o charakterze twórczym – organizowania nowoczesnie pojętego nauczania, opartego na drogach uczenia się (przyswajanie, odkrywanie, działanie i przeżywanie) – należy stosować w nauczaniu i wychowaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym metody i techniki pracy, które kompilować będą wybrane elementy edukacji filmowej (medialnej) z edukacją językową. Edukacja literacka rozwija bowiem wyobraźnię, dziecięcą empatię, aksjologicznie przygotowuje do pełnienia ról społecznych i kształtuje indywidualną wrażliwość osobowościową, natomiast edukacja filmowa (jako składnik edukacji medialnej) dzięki adaptacjom właściwie dobranych bajek może zaspokoić dziecięce potrzeby rozwojowe (przeżywania, poznawania otoczenia, świata i ludzi, rozwijania wyobraźni, wrażliwości estetycznej, umiejętności oceny zjawisk i ludzi), niezbędny element prawidłowego rozwoju jednostki.

Wnioski

Przeprowadzone badania nie tylko dostarczyły informacji, w jakim stopniu kształcenie literacko-językowe, wspomagane animacją bajkową, oddziałuje na dziecięce sfery komunikacyjną i językową, ale również potwierdziły tezę, że właściwe połączenie metod kształcenia w nauczaniu i wychowaniu wspomaga wszechstronnie rozwój dziecka, oddziałując na różne sfery poznawczo-psychiczne, integracyjno-społeczne, intelektualne oraz językowe. Uzyskane wyniki potwierdziły też, że dziecko, uczestniczące w odpowiednio przygotowanym procesie edukacyjnego stymulowania przy pomocy właściwych metod dydaktyczno-wychowawczych, w spontaniczny sposób przyswaja sobie elementarne cechy twórczości, nabywając umiejętności oraz kompetencji komunikacyjno-językowych.

²⁶ Wystarczy dodać morfem *smerf-*, by powstał wyraz o zupełnie nowym (czasem uniwersalnym) znaczeniu.

Izabela Łuc

Literary and Film Education in the Process of Stimulating Children's Creative Activity in the Sphere of Language

Summary

The article presents a description of the results of an experiment, in which a questionnaire was used and an analysis of a child's statement content was carried out. The main research goal of the undertaking is an attempt at answering the question whether and to what degree, in the era of globalization, children's creative activity in the sphere of language (stimulated by methods generated by literary and film – media – education) influences the degree / level of understanding the verbal and iconic code, and what the effects of acquiring those skills in the form of transferring them onto the ground of communicative behaviors are.

The research conducted provided not only the information to what degree literary and linguistic education supported by fable animation influences children's spheres – communicative and linguistic ones – but also confirmed the theses that a proper combination of education methods in teaching and rearing aids a child's multifaceted development, influencing different cognitive and psychical, integration and social as well as intellectual and linguistic spheres.

Key words: literary and film education, stimulating creative activity, language

Izabela Łuc

Die literarische Bildung und die Filmbildung im Prozess der Anregung zu kreativer Aktivität der Kinder im Bereich der Sprache

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse der unter den Kindern durchgeführten Umfrage präsentiert. Das Experiment sollte die Frage beantworten, ob und in welchem Maße die durch literarische Bildung und Filmbildung angeregte kreative Aktivität der Kinder im Bereich der Sprache zur Zeit der Globalisierung den Grad/das Niveau der Verständnis vom verbalen und ikonischen Code beeinflusst, und welche Ergebnisse bringt die Aneignung der Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation. Die durchgeführten Forschungen lieferten Informationen darüber, inwiefern die durch Märchenanimation unterstützte literarische Bildung und Filmbildung auf kommunikative und sprachliche Sphäre des Kindes einwirken. Sie bestätigten aber auch die These, dass richtige Verknüpfung von verschiedenen Bildungs- und Erziehungsmethoden die allseitige Entwicklung des Kindes begünstigt und verschiedene kognitiv-psychische, integrations-soziale, intellektuelle und sprachliche Sphären beeinflusst.

Schlüsselwörter: literarische Bildung, Filmbildung, Anregung zu kreativer Aktivität, Sprache